

A témacentrikus interakció (TCI) módszer használatának eredményességi mutatói I.

SÁPINÉ BÉNYEI RITA

benyei.rita@kossuth-alt.unideb.hu

Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma és Általános Iskolája



Kulcsszavak: *témacentrikus interakció, didaktikai rendszerek, csoportfejlődés, struktúrák, szociális kompetencia*

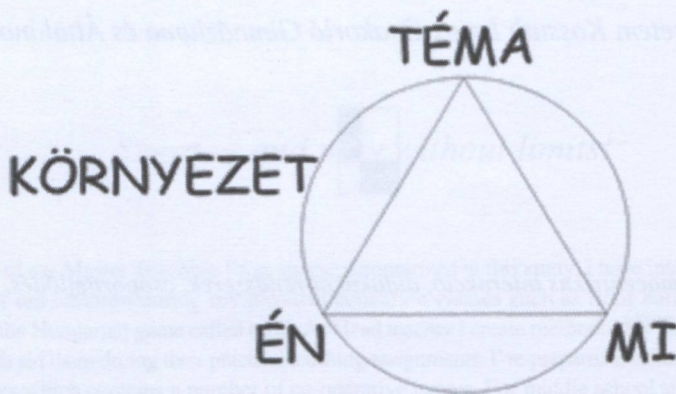
Bevezetés

A témacentrikus interakció olyan didaktikai koncepció, amely az átélt tanulás lehetőségével szolgálja a diákok, a tanulócsoporthoz és a tanárok érdekeit. Éppen úgy veszi figyelembe az iskolai kapcsolatokban az érzéseket, mint ahogy az a társadalmi életben is zajlik. A módszerben az ÉN (az egyes tanulók), a MI (az osztály) és a TÉMA (az oktatás tartalma) egyensúlyban tartása a csoportfejlődés alapja. Ruth Cohn (1975), a TCI alapítója olyan gyakorlati modellt dolgozott ki, amelyben a tanulás az egyénhez kötődő személyes ügy. Ez a módszer az ÉN, a többi személy MI vagy élő dolog jogát az élethez és fejlődéshez tiszteletben tartja. Ha ezt a tanuló diákként megtapasztalja, akkor valószínű, hogy a későbbiekben, majd a felnőtt életében kiterjeszti a társadalmi érintkezés további szintjeire is. Ruth Charlotte Cohn Németországban született 1912-ben, Berlinben végezte középiskolai tanulmányait, és ott kezdett irodalmat és pszichológiát tanulni. Az egységes személyiség koncepcióját először Svájcban tanulta és gyakorolta, később az Egyesült Államokban kifejlesztette a WILL (Workshop Institute for Living Learning – *Az Élő Tanulás Alkotóműhely-Intézete*) módszert, amely későbbi módszertana alapjául szolgált. E munkamódszer alkalmazásakor a vezető (tanár) tartalmi kérdésekkel úgy foglalkozik, a feladatokat úgy adja ki, hogy közben megtanulja érzékelni a csoport szükségleteit, figyelembe veszi azokat. Kormányozza az egyes résztvevők igényeit,

¹ Elhangzott a Mester- és kutatótanár konferencián – ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola, 2019. március 30.

irányítja a résztvevők egymáshoz való viszonyát, a csoport mint egész fejlődését, illetve a környezetet, ami a csoportra hat. A négy tényező: az ÉN, a MI, a TÉMA és a KÖRNYEZET összefügg. Ábrázolása egy átlátszó, több rétegű gömbben található egyenlő oldalú háromszög.

Ezeknek a tényezőknek a dinamikus egyensúlyban tartása, fejlesztése a TCI csoportmunka és vezetés alapja. Az ÉN az egyént jelenti; az INTERAKCIÓ (MI) a kapcsolatot a csoport tagjai között; a TÉMA a tartalmat, a tárgyat; a GLOBE a Földgolyót, a KÖRNYEZET-et szimbolizálja. A csoport működését mind a négy faktor befolyásolja.



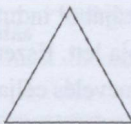
1. ábra: Négy faktor modell (Cohn 1975)

A TCI módszer emberszemléleti gyökerei a tanuláselméletek alapján

A továbbiakban a tanuláselméletek emberszemléletét dióhéjban (Aebli 1951) azért tekintem át, hogy általuk rámutassak a TCI emberszemléletének és didaktikai jellemzőinek pedagógiai alapjaira.

A XX. századig a mindenkori valóságértelmezésnek, érték kategóriáknak megfelelően gondolkodtak a tanulásról. Az ember tanulását olyan folyamatként értelmezték, amely az emberi agy segítségével a környező világot rekonstruálva végbemenő tartós, adaptív változást hoz létre az emberben. Ez a változás ebben az értelemben a környezet és az ember interakciójában érhető tetten. Az ember tanulási folyamata a megismerési folyamat, amellyel elhelyezzük, értékeljük magunkat a világban, értelmezzük, és cselekedeteinkkel befolyásoljuk azt. A múlt századig alapvetően három pedagógiai paradigmát és hozzájuk kapcsolódóan három didaktikai rendszert különböztethetünk meg. Ezek a didaktikai rendszerek három faktorjellemző mentén hasonlíthatók össze:

1. az ismeretátadás szerepe
2. szemléltetés/cselekedtetés
3. a tanár és tanuló viszonya



Az ókorban és a középkorban az ismeretek átadására, elmondására törekedtek. Nem a valóságról tanultak a diákok, hanem a valóságot közvetítő ismeretekkel találkoztak. Ezeket az ismereteket előadáson meghallgatva vagy elolvasva változatlan formában várták vissza tőlük. A memória, az emlékezet fejlesztése volt a tanítás legfontosabb célja. Napjainkban ez a fajta ismeretátadás például a memoriterek tanulásában lelhető fel. Hasznossá akkor válik, ha a tanulást minden esetben megelőzi egy értelmezés, megértés. Ebben a deduktív tanulási folyamatban sajátíthatók el többek között még az érvelés, a formális logika lépései és a szókincsbővítés is. Gutenberg találmánya (1440) előtt ez a deduktív tanulási paradigma nagyon sikeres volt, ez teremtette meg a mástól tanulás alapjait.

A XVII. század empirista induktív logikai bázisán alakult ki a közvetlen valóság tapasztalati érzékelését használó tanuláselmélet. A valóság elemeiből az általánosítható következtetések levonását tanító Comenius (1592–1670) fő módszertani eszköze a szemléltetés volt. A diák a tanulási folyamatban már a valósággal találkozott. A tanár feladata az volt, hogy minél érzéketesebben, pedagógiai szempontból, feldolgozottan szemléltesse a valóságot.

A XIX–XX. század fordulóján az eredményes tanulást a diák aktivitásában látták a reform- és progresszív pedagógia képviselői. Közülük elsőként Ellen Kay (1849–1926) *A gyermek évszázada* című művében ír arról az új típusú tanári magatartásról, amely visszaadja a gyerekek jogait. A természetes nevelés elve szerint nem a felnőttek szintjéről kell nézni a gyerekeket. A hagyományos iskola nem alkalmas a diák érdeklődésének felkeltésére a tanulás iránt, elnyomja a tanuló önállóságát. Felfogása szerint az iskolát a gyerekek igényeihez kell alakítani. Mások, a művészetpedagógiai mozgalom képviselői (Julius Langbehn, Alfred Lichtwark) azt vallották, hogy a valóság megismerésének egyik lehetséges módja a művészet, amelyben fontos nevelési eszközt láttak. Számukra a művészetek a megismerés konkrét formáját adják, és ugyanolyan lényegesnek tartják, mint az absztrakt gondolkodáson alapuló tudományt. A művészetpedagógia területei: a rajz, ábrázolás, formázás mellett a nyelv és irodalom ki-fejezőképessége, valamint a zene, a mozgás, a színjátszás cselekvésformái. Ezek az egyéni önismeretet, a másik ember megismerését és az egyén és közösség szempontjából egyaránt fontos cselekvőképesség fejlesztését szolgálták. Az első reformpedagógiai iskolamodellekkel a „New School” (Új Iskola), az „École des Roches” és a „Landerziehungsheim” megalapításával új, sokoldalúan fejlesztő, öntevékenységet támogató iskolatípus született a XIX–XX. század fordulóján. Az újszerű tanár–diák kapcsolatban a tanár nem tekintélyelvű vezető, hanem a diákok segítője, támogatója volt. A diákoknak önállóságuk következményeit felelősséggel kellett vállalniuk. Fontosnak tartották az iskolai környezet harmóniáját, ezzel is az esztétikai érzéket fejlesztették.

A XX. század eleji korszak iskolakritikájából indult ki Dewey (1974) nevelésfelfogása, ami a progresszív pedagógiai felfogás alapja lett. Eszerint a társadalom folyamatos változáshoz az egyének alkalmazkodnia kell. A nevelés célja ennek az alkalmazkodó képességnek a fejlesztése az oktatás által. A nevelést életfolyamatnak és nem a jövőbeli életre való felkészítésnek tekinti. A „Schools of Tomorrow” (A Holnap Iskolái) modernizált tantárgyakkal és új módszerekkel működtek, az életben hasznosítható tantárgyakkal dolgoztak. Neveléseméleti koncepciójuk szerint az eredményes tanulásban határozott, saját cselekvési célkitűzés képes a gondolkodást összpontosítani. A tanár–diák viszonyban a nevelőnek csak a tanulóval kölcsönhatásban van lehetősége a diák saját célkitűzéseit, problémamegoldásait befolyásolni úgy, hogy közben a saját elképzelései is módosulni fognak. Ez nem jelenti azt, hogy a diák saját motivációja szerint szabadon dolgozik, de azt sem, hogy a tanár ezeket a célkitűzéseket a sajátjaival megakadályozza. Azt jelenti, hogy sajátos egyensúlyban tartja az oktató saját és diákja céljait úgy, ahogy a tanár által kitűzött célok megkívánják.

„El kell vetnünk a változatlan, önmagában értékes a gyerek tapasztalati körén kívül eső tanterv gondolatát; nem szabad a gyerek tapasztalatát merevnek, befejezettnek gondolnunk, hanem mozognak, fejlődőnek, élőknek kell látnunk [...] a gyermek jelenlegi szellemi fejlettsége és a tudományokba foglalt tények és igazságok a műveltséget (instrukciót) határozzák meg. A tanulás (instrukció) folytonos rekonstrukció, mely a gyermek állandóan változó tapasztalásától a tantárgyakat alkotó szervezett igazságok felé halad [...] A tapasztalások logikai kifejezését tehát nem szabad szembeállítani a növekedési folyamattal.” (Dewey 1990: 171–176.)

Ennek a tanításnak a módszerei úgy segítik a diákok világhoz való alkalmazkodását, hogy tapasztalataik útján majdan sikeresen tudjanak a környezethez adaptálódni. A diákok nem passzív befogadók, hanem a tanulás aktív résztvevői: kérdeznek, tapasztalnak, kísérleteznek, saját tapasztalataikon alapuló célkitűzéseknek megfelelően dolgoznak az órán. Ezt a célzott tapasztalatszerzést valósítja meg Dewey pragmatista módszertana lapján a Kilpatrick által 1918-ban kidolgozott projektoktatás. Ennek a módszernek a motiváló ereje éppen abban rejlik, hogy az elképzelésének megfelelően rendezi a diák a tevékenységeit, szabja meg a folyamatot annak érdekében, hogy kitűzött célját elérje (Mirel 2005). A projekt közben megszerzett tapasztalatait más célok elérésében is fel tudja majd használni. A projektpedagógia középpontjában – nézetem szerint ugyanúgy, mint a TCI módszerében – egy probléma megoldása, egy komplex TÉMA áll. A probléma megoldása közben – éppen úgy, mint a valóságban – sokféle összefüggés, interakció jön létre, ezen folyamatok szabályozása komplex módon történik, s tanárok és diákok együttműködésével konkrét tárgyi vagy szellemi produktum jön létre. A vezető (projekt és TCI vezető esetében is) feladata a munkaformák, struktúrák megadása: egyéni, csoportos, páros munka, illetve az önálló problémamegoldást támogató mentori, facilitatori, tanácsadói szerep (Nádasi 2003). Az alábbi táblázat a projektoktatás és a TCI szemléletű tanítás összehasonlítását mutatja be, a hasonlóságok mellett rámutatva az eltérésekre.

A reformpedagógiák második fejlődési szakában, az 1920-as években Amerikában és Európában, köztük Magyarországon is a pragmatista pedagógiai alapelveket továbbvivő iskolai

módszer	projektoktatás	TCI
alapja	tapasztalás	saját élményű tanulás
célja	probléma megoldása	probléma megoldása TÉMA
folyamata	a tanár és a diákok együttműködése	a tanár és a diákok interakciója ÉN-MI
a vezető (tanár szerepe)	támogató, munkaformák megadója	a struktúrák megadója, KÖRNYEZET (GLOBE) szerint egyenrangú
eredmény	tárgyi, szellemi produktum	a probléma megoldása, ami közben a tanár és a diákok is tanulnak az együttműködésből

1. táblázat: A projektoktatás és a TCI módszer összehasonlítása (saját táblázat)

modellek bontakoztak ki. Például Nemesné Müller Mária Családi iskolája (1915–1943) a tantárgyköziességgel próbálkozott. A hagyományos és reformpedagógia elveit ötvözve tiszteletben tartotta a diákok érdeklődését, életkori és egyéni sajátosságait és önállóságát (Pukánszky–Németh 1996).

A reformpedagógia elvei a kisgyerekek, kisiskolások nevelési elveire is hatással voltak. A századelő természettudományos kutatási eredményeit használta Maria Mintessori „Casa dei Bambini” (Gyermekek Háza) nevelési elveinek kidolgozásában. A hazai Gáspár László szentlőrinci iskolájának (1955–1987) fejlesztésével és irányításával a közösség által irányított iskolamodellje lényegében a projektpedagógia alapjaiból építkezett. Nézete szerint az önfejlesztésre és a társas fejlesztésre csak akkor motivált a diák, ha ő is egy olyan közösség cselekvő tagja, amely számára sokféle tevékenységi, önkifejezési formát nyújt. A szentlőrinci modellben nem akartak egysíkúan képzett és szocializált, én-bizonytalan diákot nevelni, akik felnőttként nem tudják kezelni konfliktusait (Kronstein 2009). Konceptiója – TCI kategóriákban megfogalmazva – a GLOBE, a KÖRNYEZET, a külső körülmények és társadalmi fejlettségi szint korlátainak figyelmen kívül hagyása miatt bukott el. Nevezetesen, a magyar államszocializmus társadalma nem tolerálta ezt a nevelési elképzelést. Értéket hozott azonban létre Szentlőrinc: sokoldalúan fejlesztett diákokat, akik tanulmányi eredménye jobb volt, akik nyitottabbak lettek a tananyagra, és társaikkal együttműködőbbek, hozzáértőbbek és szervezettebbek lettek, mint azok a társaik, akik nem e modell szerint tanultak (Kronstein 2009).

A témacentrikus interakció eredményessége az oktatásban – nemzetközi kitekintés

A TCI-módszer tanításban szerzett nemzetközi tapasztalatairól, tanórai felhasználhatóságáról szóló tanulmányokkal lehet találkozni – például a TCI hasznosságáról a földrajztanításban (Padberg 2013) vagy az erdei iskolai tanítási program leírásáról (Maier 2006). De tudományos igényűnek két esettanulmány tekinthető: a csoportalakulásról szól Freitag (2011), illetve életút interjúkat sorakoztat Ewert (2008) műve. A TCI pedagógiai professzionalizmusát bizonyítandó 90 tanárral készített interjút Ewert, és azt vizsgálta, hogy milyen területeken lehet hasznos a TCI iskolai alkalmazása. A tanulmány alapjául szolgáló biográfiaorientált interjúk betekintést nyújtanak azoknak a tanároknak a szakmai gyakorlatába, akik sikeresen dolgoztak a TCI-vel különböző kontextusokban. Ewert egyfajta szaktudáskutatást végzett, ahol az interjúkban a tanárok szakmai életútjukat mondták el, tehát kvalitatív módszert használt. A pedagógusok beszámoltak arról, hogyan kerültek kapcsolatba a TCI-vel, majd megosztották tapasztalataikat a TCI-vel való oktatásról. Az adatgyűjtés széles körben valósult meg, magában foglalta a különböző intézményekben dolgozó aktív TCI-tanárokat, például speciális iskolai, általános és középiskolai tanárt, tanítóképző szemináriumvezetőt és gyakornokképzéssel foglalkozó egyetemi oktatót. A válaszadók képviselték az iskolai osztályokban tanítandó összes tudományágat. A speciális és általános iskolában a megkérdezett tanárok szerint e módszer használatával voltak képesek a legtöbbet kihozni tanítványaikból a tananyagelsajátítás során. Az idősebb diákok, hallgatók esetében – a beszámolók szerint – fejlődtek az önmegvalósításhoz és társadalmi felelősségvállaláshoz szükséges legfontosabb készségek, a kommunikáció, az együttműködés és a döntésképeség terén.

Ezzel szemben a TCI-vel való oktatás kritikáját fogalmazza meg Schmid és Böhm (2012). Négy kvalitatív interjút készítettek TCI-képzésben részt vevő hallgatókkal, akik véleményt alkottak a képzésről. Hipotézisük szerint a különböző németországi társadalmi rétegekbe tartozók eltérően fogadják vagy utasítják el a TCI módszerét. Ezen túlmutatóan megkérdezték a felmérés résztvevőit arról is, miként jelenik meg, milyen hatással van mindennapjaikra mindaz, amit a TCI-ben tanultak. Értékelési eljárásukat Corbin és Strauss (2015) Grounded Theory elemzési módszere szerint végezték. Eredményeik megerősítették azt a feltevésüket, mely szerint nem mindenkinek megfelelő módszer a TCI. Emellett eredményeik arra is rámutattak, hogy maguk az oktatók is meghatározott társadalmi rétegből kerülnek ki. A TCI oktatásban való áttörésének még Németországban is kevés a hagyománya. Az elemzők felhívják a figyelmet arra, hogy különösen feltűnő különböző társadalmi rétegek azon dilemmája, hogy mindenkinek alkalmas-e a módszer. 40 évvel a TCI nemzetközi intézetének megalapítása után felteszik a kérdést, hogy képesek-e más társadalmi réteg életének lehetőségeit befolyásolni azzal, hogy a módszer használatával legalább kibővítsék saját határaikat, s merjenek önmagukon túllépni, kockáztatni. A TCI elfogadásában rejlő különbözőségek az emberi habitus érzékenységeiben, hozzáállásaiban, elfogadásában és közvetítésében rejlenek. Vizsgálataik szerint az oktatók TCI-módszertani ismerete még mindig nem kielégítő. A vizsgálatukból

levont következtetések szerint fontos lenne a kulturális változások folyamatos megfigyelése a TCI-munkamódszer használatának teljes ideje alatt, illetve azon túl is, mert az emberek kritikusak a hagyománnyal szemben, s azzal szemben is, ahogyan mások a hagyományt értékelik.

A TCI tanítási módszerének tehát azzal az óriási kihívással kell szembenéznie, hogy egyensúlyt teremtsen az oktatásban élő hagyományos és az innovatív módszerek között nemcsak a magyar, hanem a német gyakorlatban is.

A szociális kompetencia fejlesztésének eredményességi mutatói

Kevés olyan empirikus vizsgálati eredmény van, amely hitelesen bizonyítaná a szociális kompetencia fejlesztésének hatékonyságát (Zsolnai–Kasik 2015). Ezért is tekinthető a jelen empirikus kutatás több szempontból újdonságnak. Egyrészt egy fókuszú, amelyben a diák szemszögéből történt a mérés, arra irányulva, hogy ő maga hogyan érzékeli a szociális kompetencia elemeinek változását a TCI módszerhasználat függvényében. Másrészt – mivel Fox, Dunlap és Powell (2002) is felhívja a figyelmet arra, hogy rövid ideig tartó program keretén belül a szociális kompetenciák fejlesztése megvalósíthatatlan – jelen fejlesztésünk megvalósítja a folyamatos, hosszabb idejű módszerhasználatot (0–4 évig tartó vizsgálat).

Az még várat magára, hogy az iskola egyes szakaszait átfogó programmal, tehát több tantárgy keretében történjen a fejlesztés.

Durlak és Weissberg (2007, idézi Kasik–Kelemen 2011) szerint az utóbbi évtizedben megjelentek az integratív fejlesztési koncepciók, amelyek kutatásában a szociális kompetenciák terén a következő kompetenciaterületeket tartják fejleszthetőnek:

- 1. az önmagunkról és a másokról tudatosan alkotott kép:** érzelmek tudatosítása, kontrollja, nézőpontváltás és szerepátvétel, szociális információk kezelése;
- 2. pozitív attitűdök és értékek:** személyes felelősség, tisztelet és felelősség mások iránt;
- 3. felelős döntéshozás:** problémameghatározás, problémamegoldás, normaelemzés, adaptív célmeghatározás;
- 4. szociális aktivitás:** értő, aktív figyelem, együttműködés, konstruktív versengés, konfliktuskezelés, segítségadás, vezetés. TCI kutatásomban én is ezek közül a kompetenciaelemek közül válogatva kerestem indikátorokat annak bizonyítására, hogy a TCI módszerének hosszabb használata által – mások mellett – ezek a tanulói kompetenciaelemek fejlődtek kiemelkedő mértékben.

Hipotézis, vizsgálat, első eredmények

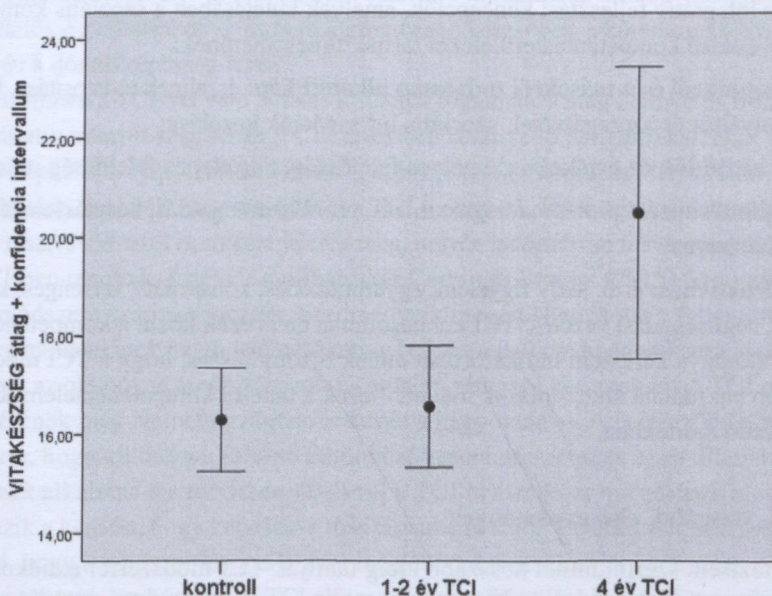
Első hipotézisem szerint minél hosszabb ideig tanítjuk TCI-módszerrel a diákokat, annál eredményesebbek lesznek a szociális kompetencia összetevőiben, a döntési, vita- és együttműködési készségben, az önismeret terén; valamint az osztály működésében, a barátkozásban, az érzelmek felismerésében, az agresszió- és stresszkezelésben.

A részben longitudinális vizsgálat során két elektronikus adatfelvétel történt 2016 és 2017 májusában ($N = 162$) ugyanazokkal az általános iskolai (10–14 éves) tanulókkal. A vizsgálat során kvantitatív méréseket végeztem validált, önkitöltős kérdőívek segítségével.

Az első lépésben kétszemponos varianciaanalízissel a TCI-vel eltöltött időn kívül a NEM-mel való kapcsolatot vizsgáltam. A TCI hatása csak a vitakészségben bizonyult szignifikánsnak. A döntés, együttműködés, önismeret, osztályműködés, barátkozás, érzelmek, agresszió- és stresszkezelés szociális kompetencia összetevők esetében azonban nem. Mivel a NEM hatása a vitakészség esetén nem volt szignifikáns, e változót elhagyva, egyszemponos varianciaanalízissel újra megvizsgáltam a változó kapcsolatát a TCI-vel.

Vitakészség

A TCI-módszerben a kommunikáció fejlesztésének kitüntetett szerepe van, így kutatásom során vizsgáltam a vitakészség alakulását. Eredményeim csak részben támasztották alá hipotézisemet: szignifikáns eltérés van a vitakészség terén a TCI-csoportok között ($p < 0,008$). A leggyengébb e tekintetben a kontrollcsoport, akik nem tanultak TCI-módszerrel. Ez azt jelenti, hogy a TCI-módszer fejleszti a szociális kompetencia részterületének számító kommunikációs és vitakészséget, ami a személyközi kapcsolatoknak és az együttműködésnek az alapja lehet (2. ábra). Az idő tényező azonban meghatározó, mivel a vitakészség és valószínű más szociális kompetencia is nagyobb mértékű együtt járást mutat a módszer alkalmazásának idejével.



2. ábra: A vitakészségre vonatkozó átlagok eltérései a kísérleti és kontroll csoportokban a TCI-vel segített tanulásra fordított idő arányában

Annak okát, hogy a többi szociális kompetencia részterületen nem kaptuk a várt eredményt, abban látom, hogy a TCI módszerén kívül más hatások is érték a diákokat a tanítás során. Tanítási óráiknak csak 15%-ában, a magyar nyelv és irodalom órákon használtuk ezt a módszert. Valamint úgy gondolom, hogy az eltelt idő sem bizonyult elégnek a többi szociális kompetencia terület indirekt fejlesztésére.

A következőkben megvizsgáljuk valamennyi szociális kompetencia összetevőire a két mérés – 2016 és 2017 – közötti különbséget. Ennek az az indoka, hogy az egy év alatt bekövetkező változásokra is kíváncsiak vagyunk. Következő tanulmányomban azokat az eredményeket közlöm, ahol szignifikáns változást tapasztaltam.

Összegzés

A TCI csoportdinamikai módszer, amely az oktatásban használva ösztönzi és segíti a saját élményű tanulást. A módszer gyökereit a pszichoanalízis, humanisztikus pszichológia, a csoportdinamika, különböző tanulási és kommunikációs módszerek adják. A TCI nemzetközi intézete, a Ruth Cohn Institut for TCI International Baselben működik. A kanton oktatási bizottsága tanártovábbképzéseken támogatja a módszer terjedését. Több európai országban (pl. Hollandia, Németország, Románia, Luxemburg) kiépült szervezetük van. Magyarországon is szerveződött Témacentrikus Interakció Egyesület (MTCIE). Tréningeken saját tanulási folyamatok közben ismerhetnek rá a tanárok a demokratikus gondolkodás és viselkedés gyakorlatára, elsajátítására. Ez olyan módszer, amely hatékonyra teszi a csoportmunkát, motiváltabbá a csoporttagokat. Felhasználására több lehetőség kínálkozik a tanári munkában, a tanár módszereiben, a tanári személyiség változásában és a tanárjelöltek képzése terén is.

Tanulmányomban kerestem a TCI módszer emberszemléletének tanuláselméleti kapcsolódási pontjait. A módszer kvalitatív külföldi kutatási eredményeinek ismertetése után magyarországi kvantitatív kutatásomban a szociális kompetencia részelemeit mérő saját mérőeszköz kipróbálásával tett longitudinális kísérlet részeredményének közlésére vállalkoztam. Ebben bizonyítva látom, hogy a TCI módszerrel történő indirekt fejlesztéssel a szociális kompetenciaelemek közül szignifikánsan a **vitakészség** jobban fejlődik azoknál a csoportoknál, akiket hosszabb ideig TCI módszerrel tanítanak, mint a kontrollcsoportnál, akik nem ezzel a módszerrel tanulnak. Empirikus kutatásom további eredményei, a TCI módszer hatása, a szociális kompetenciaelemek longitudinális vizsgálatának időtartamelemzése és egyéb területeken (pl. a módszer tanulási stílusra) gyakorolt hatása várhatók.

Irodalom

- Aebli, H. (1951): *Didactique psychologique. Applications a la didactique de la psychologie de Jean Piaget*. Neuchatel – Paris: Delachaux et Niestlé.
- Cohn, R. (1975): *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Corbin, J. – Strauss, A. (2015): *A kvalitatív kutatás alapjai – A Grounded Theory elemzési módszer technikája és eljárásai*. Budapest: L'Harmattan – Semmelweis Egyetem EKK Mentálhigiéné Intézet.
- Dewey, J. (1974): Az iskola és a gyermek élete. In: Ferge Zsuzsa – Háber Judit (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó, 501–506.
- Dewey, J. (1990): A gyermek és a tanterv. In: Jáki László (szerk.): *Elfelejtett, mellőzött források – 2*. Budapest: OPKM, 167–181.
- Durlak, R. P. – Weissberg, J. A. (2007): *The Impact of After-School Programs That Promote Personal and Social Skills*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).
- Ewert, F. (2008): *Themenzentrierte Interaktion (TZI) und pädagogische Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fox, L. – Dunlap, Glen – Powell, D. (2002): Young children with challenging behavior: Issues and considerations for behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4. 4., 208–217.
- Freitag, C. (2011): *Als Lehrkraft im Team voran? Eine empirische Untersuchung zur Implementierung und Arbeit von Jahrgangsteams an Schulen Ausgezeichnet mit dem Martin Wagenschein-Preis 2011 des ZLB*.
- Key, E. (1976): *A gyermek évszázada*. Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat.
- Kiss Hajnal (2015): Carl Rogers és az indeterminált emberkép. *Tanít-tani Online*. URL: http://www.tani-tani.info/carl_rogers_es_az (letöltés: 2016. 07. 13.)
- Kronstein Gábor (1998): Újra olvasva Gáspár Lászlót. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 41–45. URL: <http://ofi.hu/tudastar/ujraolvasva-gaspar> (letöltés: 2017. 03. 20.)
- Maier, G. (2006): *Mit der TZI unterwegs im Wald Vermittlung der TZI in der Fortbildung zum Waldpädagogin*. URL: <https://www.bvppt.de/index.php?...gisela.maier> (letöltés: 2018. 07. 01.)
- Mirel, J. (2005): Régi nevelési elvek, új amerikai iskolák. A progresszív nevelés és a nevelési forradalom retorikája. *Iskolakultúra*, 4. 65–83.
- Nádasi Mária, M. (2003): *Projektoktatás*. Budapest: Gondolat.
- Padberg, S. (2013): *Die Chance liegt in der Suche nach Balance – Lebendiges Lehren und Lernen, Kritische Geographiedidaktik und Gesellschaft-Umwelt-Beziehungen*. URL: http://www.gwunterricht.at/images/pdf/gwu_131_058_069_padberg.pdf (letöltés: 2017. 03. 20.)
- Pukánszky Béla – Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. URL: <http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/index.htm> (letöltés: 2016. 07. 20.)
- Rogers, C. (1986): Carl Rogers on the Development of the Person-Centered Approach. *Person-Centered Review*, 1(3) 257–259.
- Schmid, A. – Böhm, S. (2012): *Milieusensibilität als Anforderung an die TZI-Lehre Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung Themenzentrierte Interaktion 2/2012*. 56–69.
- Zsolnai Anikó – Kasik László (2015): *A szociális kompetenciák periodikus mérése, szakmai koncepciójának tartalmi kereteinek kidolgozása*. Budapest: Oktatási Hivatal.

The Indicators of Using the Theme-centered Interaction Method

TCI (Theme-centered Interaction) is a methodology of group dynamics supporting motivation and experiential learning. By applying this method in teaching our students, learning becomes a personal matter for them instead of becoming passive recipients. This dissertation briefly presents the TCI method, then it introduces its interconnections with the known educational concepts. After the results of the qualitative foreign research, you can read about the results of the Hungarian quantitative research. It is on this basis that the students who had longer been taught with the TCI method achieved a significantly better result in dialettica, which is one of the main principles of personal coopertaion, than the members of the control group who had not been taught with this method. The lingitudinal examination is being continued with the impact assessment of TCI on the field of the further social competencies and by investigating the characteristics of the learning styles.